

عدة تأهيل الأساتذة  
بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

دليل التّقويم

يوليو 2012

وزارة التربية الوطنية

الوحدة المركزية لتكوين الأطر

مدينة العرفان، زنقة الركاكي - الهاتف : 0537773618 / الفاكس: 0537774621

## تقديم

تشكل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين نقلة نوعية في مسار تأهيل هيئة التدريس ، ذلك أن تركيز توجهاتها على مهنة التكوين وربطه بشكل قوي بالوضعيات المهنية ولكن من دون أن يكون هذا الربط انحصارا في التقنية وتغيبا للمقاربات البيداغوجية ، إن هذا التركيز يستوجب أن تتخذ عدة التكوين منحى جديدا مواكبا يرمي إلى رصد مدى تحقق الكفايات المهنية عوض البحث عن مدى اكتساب المتدرب (ة) لمعارف منفصلة غير ذات معنى أحيانا بالنسبة للمهام المنوطة به كمدرس.

ويأتي هذا الدليل ليقدم إطارا عاما لعدة التكوين والإشهاد مستمدا من النصوص القانونية المنظمة للتكوين وللتقويم بهذه المراكز ومستندا إلى النقاش الغني والمثمر الذي عرفته اللقاءات الوطنية التي شارك فيها أستاذات وأساتذة هذه المراكز.

إن هذا الدليل لا يطمح إلى تقديم مضامين جاهزة لعدة تقويمية، بقدر ما يرنو إلى طرح معالم عامة لهذه العدة، يمكن لكل مركز جهوي استثمارها من أجل بلورة مضامين وتقنيات إجراءاته التقويمية اعتمادا على إبداعية أطره واجتهاداتهم في انتقاء الأدوات والوسائل الملائمة والمتكيفة مع الإمكانيات المحلية. ومن ثم فإن ما يتضمنه هذا الدليل لا يعدو أن يكون أداة لمحاولة التقريب بين الرؤى ورسم إطار عام للتقويم يستحضر التوجهات الوطنية الجديدة لتكوين المدرسين ونظام التقويم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

إن مساهمة أطر المراكز وهيئاتها تعتبر أساسية وذات أهمية بالغة في إغناء التصور بصدد تنزيل المقاربة الجديدة للتقويمات بهذه المراكز، نظرا للخبرات التي راكمتها تلك الأطر في مجال التكوين والتقويم وأيضا بفعل ما تتيحه جهوية تنظيم التقويم والإشهاد من هامش للحرية والإبداعية التي تسمح بإغناء هذا الدليل وتطويره.

ويمكن القول إن هذا الدليل حاول أن يبرز المعالم العامة للتقويمات، انطلاقا من تقويم ملمح الدخول إلى ملمح الخروج مروراً بالتقويمات التكوينية والمراقبة المستمرة، أكثر مما توخى تقديم وصفات جاهزة لكيفية ممارسة تلك التقويمات، اقتناعاً بأن الفعل الديداكتيكي تتحكمه محددات يصعب صياغة مضامينها بشكل عام ومعمم. لذلك جاءت هذه الوثيقة لتحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

- أي إطار مرجعي لتقويم التأهيل المهني لأطر هيئة التدريس؟
- كيف نقوم مكتسبات التكوين المهني عند الأستاذ(ة) المتدرب(ة)؟
- كيف نقوم التحكم في الكفايات المهنية عند الأستاذ(ة) المتدرب(ة)؟

يتضمن هذا الدليل ثلاثة محاور رئيسية. يقدم المحور الأول الإطار المرجعي التنظيمي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين؛ ويتوخى تقديم المرجعية التنظيمية لنظام التقويم والإشهاد بناء على النصوص القانونية.

ويقدم المحور الثاني مفاهيم أساس لتقويم التأهيل المهني عند الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، ويرمي إلى تناول بعض المفاهيم الديداكتيكية المعتمدة في تقويم مكتسبات التكوين (موارد، كفايات مهنية) من أجل تقريب الرؤى.

ويتناول المحور الثالث الإطار المنهجي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين من خلال تقديم بعض المقترحات حول سبل وصيغ أجراً عدة التقويم، وذلك على سبيل المثال وللاستئناس ليس إلا.

## I . الإطار المرجعي التنظيمي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين

تؤطر عمليات التقويم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مجموعة من النصوص التشريعية. فبالإضافة إلى النصوص العامة التي تنظم مباريات الدخول إلى مناصب الإدارات العمومية كالمرسوم الملكي رقم 411.67 الصادر في 13 من ربيع الأول 1387 ( 22 يونيو 1967) بسن نظام عام للمباريات والامتحانات الخاصة بولوج أسلاك ودرجات ومناصب الإدارات العمومية حسبما وقع تغييره وتتميمه، والمرسوم رقم 2.11.621 صادر في 28 من ذي الحجة 1432 ( 25 نوفمبر 2011) بتحديد شروط وكيفيات تنظيم مباريات التوظيف في المناصب العمومية، هناك بالأساس:

- المرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالجريدة الرسمية عدد 6018- 09 ربيع الأول 1433 الموافق لـ 2 فبراير 2012.

- النصوص التشريعية المنظمة لمباريات الولوج وللدراسة والامتحانات بمختلف مسالك تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

وهكذا وبناء على هذه المرجعية التنظيمية، يمكن أن نتبين ثلاث محطات تقويمية :

- تقويم ملحق الولوج (مباراة الدخول)؛
- تقويمات على امتداد السنة التكوينية (التقويم التشخيصي التنبئي، التقويم التكويني، المراقبة المستمرة)؛
- تقويمات عند نهاية السنة التكوينية (امتحان التخرج).

### 1. تقويم ملحق الولوج (مباراة الدخول)

ترمي مباراة الدخول إلى انتقاء المترشحين من بين الحاملين للإجازة الذين تتوفر فيهم مجموعة من المواصفات

الكفيلة بتحقيق قدرتهم على الاستجابة لمتطلبات التأهيل بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. يحدد قرار وزير التربية الوطنية شروط وإجراءات وصيغ هذه المباراة وبين كيفية الإشراف عليها ومسالك تنظيمها.

### 1.1. مجالات المباراة

تتضمن هذه المباراة ثلاثة لحظات تقويمية:

- انتقاء أولي بناء على ملف الترشيح؛
- اختبارات كتابية / عملية؛
- اختبارات شفوية / تطبيقية.

### 2.1. مواصفات الدخول لأسلاك المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

يحدد القرار المنظم لمباراة الدخول مجموعة من المواصفات الخاصة بالدخول إلى كل سلك من أسلاك التأهيل، وذلك كالاتي:

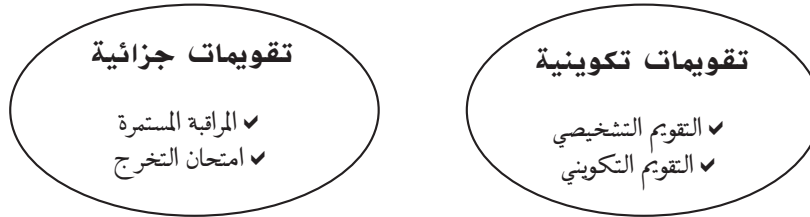
مواصفات الدخول لسلك تكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي	مواصفات الدخول لسلك تكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي	مواصفات الدخول لسلك تكوين أساتذة التعليم الأولي والابتدائي
<ul style="list-style-type: none"> <li>• الإجازة في مسلك جامعي تربوي أو الإجازة في المادة التي سيتم تدريسها بعد التخرج أو في أحد فروعها.</li> <li>• امتلاك موارد وكفايات في المادة التي سيتم تدريسها بعد التخرج.</li> <li>• المحافزة لمهنة التدريس.</li> <li>• تقنيات التواصل.</li> <li>• الدراية بأهم التيارات التربوية وبأسسها.</li> <li>• التمكن المطلوب من لغة تدريس التخصص.</li> <li>• الدراية بالنظام التربوي المغربي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• المحافزة لمهنة التدريس،</li> <li>• المحيظة على شهادة الإجازة،</li> <li>• الاطلاع على أهم نظريات التواصل،</li> <li>• الاطلاع على أهم مراحل تطور تاريخ التربية وتياراتها الفلسفية</li> <li>• الاكتساب للموارد والكفايات الأساس المتعلقة بمادة التخصص</li> <li>• ومادة ثانية مجاورة لها وبلغة أولغتي تدريسها،</li> <li>• الدراية بالنظام التربوي المغربي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• المحيظة على شهادة الإجازة.</li> <li>• القدرة على التواصل السليم بلغات التدريس كتابيا وشفهيا</li> <li>• امتلاك الموارد الأساسية المؤهلة لمزاولة مهنة التدريس بالتعليم الأولي والابتدائي (علوم التربية وديدكتيكات المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي)</li> <li>• التمكن من الكفايات المقررة في مختلف المواد الأدائية المدرسة بالتعليم الابتدائي على الأقل</li> <li>• الاطلاع على النظام التعليمي المغربي.</li> <li>• القدرة على الاستعمال الأولي لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات في التعليم (TICE)</li> </ul>

### 3.1. مجالات الاختبارات الكتابية بمباراة الدخول

الاختبارات الشفهية	الاختبارات الكتابية	الانتقاء الأولي	الاختبارات مسلك التأهيلي
مقابلة تركز على وضعية عملية يحضرها المترشح(ة) لمعانة قدرته (أ) على ممارسة المهنة (تقديم ومناقشة)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اختبار في مجال اللغات والتواصل</li> <li>• اختبار في الإنسانيات والمهارات التربوية (وضعيتان)</li> <li>• اختبار في مجال العلوم والرياضيات</li> </ul>	<p>يتم بناء على ملف الترشيح بالنسبة لحاملي الإجازة من غير خريجي المسالك الجامعية للتربية (هؤلاء الأخيرون معفون من عملية الانتقاء الأولي)</p>	مسلك تأهيل لأساتذة التعليم الأولي والابتدائي
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الثقافة والمعارف والمهارات التربوية</li> <li>• مادة أو مادتي التخصص المدرسة</li> </ul>		مسلك تأهيل لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الثقافة والمعارف والمهارات التربوية</li> <li>• مادة التخصص المدرسة</li> </ul>		مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

### 2. تقويم على مدى السنة التكوينية

يمكن الفصل منهجيا، في هذا الباب، بين تقويمات تكوينية وتقويمات جزائية، وذلك بالرغم من الترابط بينهما. يتميز النمط الأول بكونه لا يتم تنقيطه ولا يدخل ضمن احتساب المعدل العام، في حين تمنح مختلف التقويمات الجزائية تقديرات كمية تحتسب في المعدل العام .



### 1.2. التقويم التشخيصي التنبئي

يخصص الأسبوع الرابع من شهر شتمبر للتقويم التشخيصي الذي يهدف إلى تحديد حاجات الأساتذة المتدربين المتعلقة بالمهارات والمعارف والممارسات التبصيرية الضرورية لإنماء الكفايات المهنية المستهدفة في التأهيل، وذلك اعتمادا على أدوات قياس موضوعية (روائز، وضعيات تشخيص تتم صياغتها جهويا ...).

يتم الأخذ بعين الاعتبار نوعية التكوين الأساس للأساتذة المتدربين حسب السلك:

- سلك التعليم الأولي والابتدائي : جميع المواد المدرسة بهذا السلك،
- سلك التعليم الثانوي الإعدادي: مادة التخصص ومادة «مجاورة» لها،
- سلك التعليم الثانوي التأهيلي: مادة التخصص.

إن القرار المحدد لنظام التأهيل ينص على أنه يتم دعم التكوين الأساس بتكوين تكميلي في مادة أو مواد التدريس، وذلك بناء على نتائج التقويم التشخيصي الذي يقوم به كل أستاذ في مجال التخصص، كما يمكن أن تنجز تقويمات تشخيصية عرضانية تشمل تحديد درجة امتلاك الأستاذ (ة) المتدرب (ة) للمهارات وللمعارف والممارسات التبصيرية المساعدة على اكتساب ونماء كفايات التأهيل الأربعة المحددة خلال سنة التكوين.

إن التقويم التشخيصي يرمي إلى استخلاص مجموعة من الأحكام واقتراح التوجيهات التي ينبغي سلكها، ومن ذلك تشكيل مجموعات حاجات منسجمة groupes de besoins homogènes في مجال استكمال التكوين، تسمح بترشيد المعالجة.

ولضمان تكوين بالفريق team-teaching ، تطرح ضرورة التنسيق بين مختلف المتدخلين في مجال التأهيل (على مستوى التخصصات ومجالات التأطير)، وذلك لضمان شمولية هذا التقويم وتناغمه.

## 2.2. التقويم التكويني

يركز التقويم التكويني على قصورات وهفوات التكوين وأخطاء المتكويين ومن ثم اقتراح المعالجة الفورية والدعم الضروري.

نظرا لهذا الطابع التكويني، فإن هذا النوع من التقويم لا يدخل ضمن التقويم الجزائي وبالتالي لا يحتسب ضمن مقومات المعدل أو النقط المحصل عليها. وبالرغم من هذا الطابع اللاجزائي، إلا أن التقويم التكويني يتخذ أهمية كبرى في منظومة التقويم بأسلاك التكوين، لذلك يستحب أن تصاغ نتائجه على شكل تقديرات وتحليلات عوض نقط ومعدلات، على أن تستثمر تلك التحليلات والتقديرات في بناء عدة المصاحبة المنهجية للأساتذة المتدربين (أنظر دليل الاصطحاب).

## 3.2. التقويم الجزائي

### 1.3.2. المراقبة المستمرة

تعتبر المراقبة المستمرة ذات أهمية كبرى في بنية التقويم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهو ما تعكسه النسبة المحددة لها ضمن احتساب المعدل العام .

- تجرى المراقبة المستمرة على مدى الأسدوسين الأول والثاني وتسري على كل أنشطة التأهيل
- تركز المراقبة المستمرة على تقويم مدى تملك الأستاذ (ة) المتدرب (ة) للمكتسبات المحصل عليها ضمن



- مختلف مجزوءات التأهيل الرئيسية والداعمة والتكميلية (موارد وتدير الوضعيات المهنية).
- يعتبر الأستاذ المدرب قد استوفى مجزوءة إذا حصل على نقطة تفوق أو تساوي 20/10 في معدل مجموع التقييمات التي تمت في سياق هذه المجزوءة.
- يعتبر استيفاء الأستاذ المدرب لكل المجزوءات الرئيسية والداعمة ولمجزوءتين تكميليتين من اختياره شرطاً ضرورياً لنجاحه. ويتخرج في إطار أستاذ(ة) متدرب(ة) لمدة سنة إضافية من استوفى كل المجزوءات الرئيسية ولم يتمكن من استيفاء ثلاث مجزوءات على الأكثر من بين داعمة وتكميلية بالنسبة لمسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي، أو مجزوءتين على الأكثر من بين داعمة وتكميلية بالنسبة لمسلكي تأهيل أساتذة الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، وعليه استيفائها في دورة استدرائية بعد الاستفادة من مصاحبة مُفَرَّدَةٍ بمؤسسة تعيينه خلال الموسم الدراسي الموالي.
- بحكم طبيعة التأهيل الذي يركز على تكوين تربوي- مهني، فإن المراقبة المستمرة ينبغي أن تنأى عن اختبار الذاكرة والمعارف المنفصلة وذلك بالتركيز على توظيف تلك المعارف أو المهارات ضمن وضعيات مهنية يتم تركيبها كتابياً أو شفوياً.
- لضمان الابتعاد عن الأشكال الكلاسيكية للتقويم المركزة على المضامين المعرفية، يبقى التنسيق بين مختلف المواد ضمن السلك الواحد في مجال التقويم أمراً أساسياً.
- يمكن للتدريبات الميدانية ومناقشة الدروس الملقاة من طرف الأساتذة المتدربين أو المرشدين أن تمنح فرصاً مهمة لتقويم بناء الوضعيات التقييمية.
- تمتد المراقبة المستمرة على مدى السنة التأهيلية ونسبتها 50% من مجموع المعدل العام.
- يتوزع احتساب معدلات المراقبة المستمرة بالنسبة لكل سلك كالتالي:

أنواع التقويم		النسبة ضمن كل أسدوس	معدل المراقبة المستمرة	النسبة من المعدل العام السنوي
تقويم المجزئات والوضعيات المهنية	الأسدوس الأول	40%	معدل الأسدوس الأول	50%
		60%		
تقويم الوضعيات المهنية	الأسدوس الثاني	40%	معدل الأسدوس الثاني	
		60%		

### 2.3.2. امتحان التخرج

يهدف امتحان التخرج تقويم درجة تملك الكفايات المهنية الأربعة المحددة للمخرج وهي:

✓ الكفاية رقم 1: يخطط الأستاذ(ة) المدرب(ة) التعليمات ومحطات التقويم والدعم والمعالجة في

مختلف المجالات والمواد الدراسية في التعليم الأولي والابتدائي وفق:

- المقاربات البيداغوجية المتنوعة،
- المناهج الرسمية،
- طبيعة التعليمات في كل مستوى دراسي،
- خصوصيات المتعلمين.

✓ الكفاية رقم 2: يدبر الأستاذ(ة) المدرب(ة) نشاطا فصوليا للتعليم ويعدل ممارساته التعليمية آخذا

بعين الاعتبار:

- التخطيط المنجز وتعديله،
- طبيعة ونوعية الأنشطة الخاصة بكل مادة دراسية،
- الطوارئ والمستجدات التي تبرز خلال التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.

✓ الكفاية رقم 3: يبلور ويفعل الأستاذ(ة) المدرب(ة) أدوات لتقويم التعليمات ومستويات نماء الكفايات

ولمعالجة تعثرات مجموعة المتعلمين آخذا بعين الاعتبار:

- المنهاج الخاص بكل مادة مدرسة،
- مستوى تطور القدرات المستعرضة المؤثرة في تعليمات المادة المدرسة،
- خصوصيات جماعة القسم،
- جدوى استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

✓ الكفاية رقم 4: يقترح الأستاذ(ة) المدرب(ة) حلولاً عملية قابلة للإيجاز -متعلقة بمادة دراسية أو

بجماعة المتعلمين أو بالمدرسة ومحيطها - عبارة عن مشروع و/أو نتيجة بحث تربوي تدخلي لمعالجة

إشكالية مرتبطة بمهام الأستاذ ووظائفه المهنية آخذا بعين الاعتبار:

- المرجعيات القيمة والتشريعية والتنظيمية الوطنية والدولية،
- الحاجات الخاصة بالنظام التعليمي المغربي،
- خصوصيات الفعل الديداكتيكي و/أو البيداغوجي،
- منهجية البحث في مجال التربية،
- منهجية بناء وتدبير المشاريع،
- طبيعة محيط المدرسة الاجتماعي والثقافي،
- ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها،

- إدماج المعلمين ذوي الحاجات الخاصة.

- يتم تنظيم امتحان التخرج في نهاية السنة على مستوى المركز وبإشراف من مجلسه.
- تقوّم الكفايات الأربعة المسطرة انطلاقاً من وضعيات مهنية مركبة (مصاغة) situation construite أو واقعية situation réelle، يخضع لها الأستاذ (ة) المدرب (ة) ويبرز من خلالها مدى تملكه للكفايات الأربعة: تخطيط التعليمات، تدبير التعليمات، تقويم التعليمات والبحث وبناء المشاريع التربوية.
- تحدد مجالات التقويم وتوزيع احتساب نسب معدلاتها ضمن هذا الامتحان كالآتي:

النسبة	مجالات التقويم في امتحان التخرج
%40	اختبار كتابي، في 4 ساعات في ديدكتيك المادة أو ديدكتيكات المواد المدرسة بالسلك. تحضير درسين في مادتين مختلفتين بالنسبة لسلك أساتذة التعليم الأولي والابتدائي (مختارتين بالقرعة) ومادتين بالنسبة لسلك أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي (واحدة في كل تخصص)، ودرس واحد بالنسبة لسلك أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.
%60	تقديم الدرس أو الدرسين المحضّرين شفاهياً أمام لجنة ومناقشة.

## II . أساس الإطار المفاهيمي لتقويم التأهيل المهني لدى المدرس (ة) المتدرب (ة)

### 1. التأهيل المهني

يحيل مفهوم التأهيل (qualification ، حسب (G. Leboterf (1997 إلى حكم رسمي وقانوني يعترف للمدرس المتدرب بقدرات مكتسبة لمزاولة مهنة التدريس ، حيث يحصل القبول بناء على مواصفات التأهيل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وهذا التأهيل يعطي الحق للأستاذ المتدرب بممارسة قدراته وفق الإطار المرجعي للكفايات المهنية المحددة في كل مسلك للتأهيل المهني ( التعليم الأولي والإبتدائي، التعليم الثانوي الإعدادي، التعليم الثانوي التأهيلي).

### 2. مفهوم المهنة profession

يرجع أصل مفهوم المهنة profession لهيئة المهنيين التي يقدم لها المهني الإلتزام (« profes » ) ، باحترام مجموعة من القواعد والقيم من ضمنها السر المهني مثالا: هيئة الأطباء، هيئة التدريس... . أما بالنسبة للحرفة فهي أيضا تخضع لقواعد مهنية لاشكلية .

إن المهني:

- يعطي دلالة لعمله بمواجهة قيمه مع واقع الوضعيات المهنية التي يتدخل خلالها؛

- يتوفر ليس فقط على الحرفة ولكن كذلك على مستوى معين من التميز لممارسة هذه الحرفة ألا وهي التدريس. فهو يتجاوز مرحلة المبتدئ ووصل لدرجة كافية من الإستقلال الذاتي في قيادة أنشطته المهنية وفي تدبير الوضعيات المهنية المعقدة. فالباحث عن مدرس مهني يعني البحث عن فرد بلغ مستوى معين من التحكم في حرفة التدريس، بناء على سلم المتطلبات أو الشروط. فأصدار حكم على مدرس بأنه مهني professionnel « » يرتكز على تمييز الحرفة ( التدريس ) وعلى مستوى التحكم فيها « professionnalisme »؛

- يتواجد في وضعية تحديد هويته وليس فقط في علاقة مع مجال الكفايات المهنية ولكن كذلك بما هو قادر على إنجازه. تبنى هوية المدرس المهني عبر مشروع تربوي أو منتج تربوي أو نتيجة منتظرة أو خدمة لربون ( المتعلم (ة)). فهو مدعو للمساهمة في سيرورات بين الحرف، وعدم الاقتصار على منصب شغل واحد مثالا: تدريس مادة واحدة أو تخصص واحد فقط، ولكن التدخل في سيرورات بفعالية بين عمليات متداخلة. فالمهني المتميز هو الذي رغم تكوينه في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين يكون

قد تملك فعليا كفايات مهنة التدريس؛

- يتميز بقدرة كبيرة على الإشتغال في مجال التدريس حيث يتوفر على صفة مزدوجة بالتحكم الجيد في الكفايات المهنية واعتماد ممارسة تبصيرية حولها للتكيف مع تغيرات الوضعية المهنية التربوية.

يتبين إذن، أن الوضعية المهنية تمثل نقطة مرجعية يعتمد عليها لتعريف المهنة: فالمدرس المهني هو الذي يعرف حسن تدبير وضعية مهنية تربوية معقدة.

### 3. الوضعية المهنية أداة لتقويم الكفاية المهنية

تتكون الوضعية المهنية بالنسبة لمهنة التدريس من مجموعة من المهمات missions والوظائف والمهام tâches التي على المدرس تأمينها ليس فقط في شغله ولكن كذلك في علاقة مع الفاعلين الآخرين في الميدان ( الفصل الدراسي، المؤسسة التعليمية، فعاليات المحيط الخارجي للمؤسسة... ). فالمهام المهنية المطلوبة من المدرس ليست بالضرورة مهام مدققة وخاصة، ولكنها أيضا أدوار ووظائف منشودة ضمن مجالين: الأنشطة الصفية (ممارسات التدريس: تخطيط التعليمات، تدبير التعليمات، تقويم التعليمات...) وأنشطة الحياة المدرسية (المساهمة في البحث التربوي والمشاريع التربوية بالمؤسسة التعليمية، الأنشطة الموازية...).

تتميز الوضعية المهنية بالنسبة لمهنة التدريس بالتغير حسب تأثير عوامل التطور ( تطور طلبات المتعلمين(ات) وباقي الفاعلين المتدخلين في المؤسسة التعليمية...، عوامل تنظيمية بفعل المستجدات التربوية، عوامل اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية... ). لكن هذا بالنسبة للوضعية المهنية «الحقيقية» authentiques التي تبقى مطابقة لمنصب الشغل الفعلي لمهنة التدريس. ويمكن من خلال تحليل هذه الوضعية المهنية الحقيقية تحديد خريطة « للوضعية المهنية النمط types»، التي تمثل فئة من الوضعية المهنية المتجاورة حسب المهمات والأنشطة، وحسب الكفايات المهنية التي تستدعيها. إن هذه الخريطة تسمح بالكشف قبلها عن الوضعية النمط من خلالها يمكن للمدرس موازنة حرفة التدريس. وكل مجموعة من الوضعية المهنية النمط يمكن أن تشكل مسلكا متطورا filière évolutive مثلا:

- فئة وضعيات تخطيط التعليمات: تخطيط درس، تخطيط وحدة دراسية، تخطيط أنشطة التقويم والمعالجة، تخطيط أنشطة الحياة المدرسية...

- فئة تدبير التعليمات: تدبير درس، تدبير وحدة دراسية، تدبير خرجة دراسية...؛

- فئة وضعيات تقويم التعليمات: تقويم المستلزمات، تقويم تكويني، أنشطة المراقبة مستمرة، تقويم

إشهادي.

فهذه الوضعيات المهنية النمط تمثل «مرامي» « cibles » للكفايات المهنية المرجعية لتأهيل المدرس المتدرب ( أنظر الوثيقة الإطار لعدة التكوين).

### مستويات الممارسات المهنية وأنماط الوضعيات المهنية

مستوى الممارسة المهنية	نمط الوضعية المهنية ومجال ممارستها
التأهيل لمهنة أستاذ(ة)	وضعيات مهنية حقيقية مرتبطة بالحياة المهنية بعد التخرج.
التدريس	<ul style="list-style-type: none"> <li>• وضعيات مهنية بمركز التأهيل: أنشطة تدريسية مهنية (تخضير دروس، محاكاة دروس...)</li> <li>• وضعيات مهنية حقيقية بمؤسسة تعليمية،</li> <li>• وضعيات التدريس في إطار التكوين العملي والتدريب الميدانية</li> </ul>
المشاركة في أنشطة الحياة المدرسية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• وضعيات مهنية بمركز التأهيل: أنشطة مهنية حول الحياة المدرسية (، محاكاة نماذج لأنشطة موازية، أعمال إدارية...)</li> <li>• وضعيات مهنية حقيقية في مؤسسة التطبيق (أنشطة موازية، تنشيط ثقافي، أعمال إدارية...)</li> </ul>

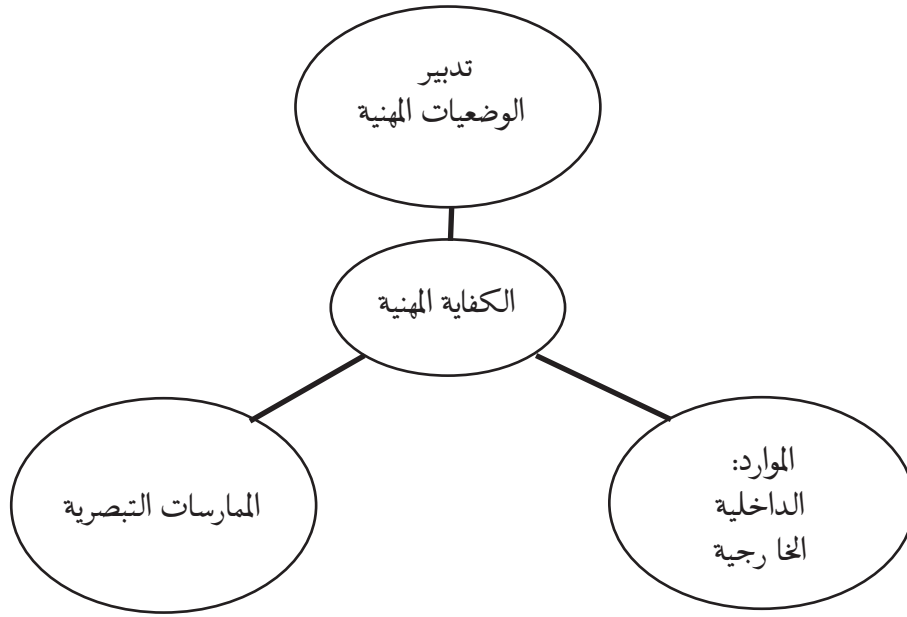
تجدر الإشارة، في إطار هذا التأهيل المهني، إلى التمييز بين الوضعية المهنية موضوع التدبير من جهة والممارسة المهنية من جهة أخرى. فالممارسة الحقيقية هي بناء أحادي، وتصرف فردي بالنسبة لكل أستاذ (ة) متدرب (ة)، فلا يمكنها التطابق كلياً مع النموذج المحدد لحل الوضعية المهنية، إلا أنه يشترط أن تستجيب هذه الممارسة المهنية لمجموعة من معايير التقويم. وبين الجدول أسفله التمييز بين الممارسة المهنية والوضعية المهنية موضوع التدبير.

الوضعية المهنية موضوع التدبير	توصف في أنشطة، مهمات، مشروع، حل مشكل...:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ذات سياق،</li> <li>• تنجز وفق معايير محددة،</li> <li>• في أفق تحقيق إنجاز.</li> </ul>
الممارسة المهنية الحقيقية	<p>سيمة عملية: opératoire Schème</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• أحادية؛</li> <li>• مطابقة للمعايير المشترطة وللإنجاز المطلوب؛</li> <li>• منسجمة مع قواعد المهنة؛</li> <li>• مصادق عليها.</li> </ul>

#### 4. تقويم الكفاية المهنية

لعل من القضايا الأساسية التي طرحت في مجال التدريس والتكوين بالكفايات قضية تقويم هذه الكفايات، لكون هذا النوع من الاكتساب يستلزم تقويماً مغايراً لما تم الاعتياد عليه في المقاربات السابقة بحكم الطبيعة المركبة للكفايات.

يرتكز تقويم الكفاية المهنية على ثلاثة أبعاد رئيسية:



✓ محور تدبير الوضعيات المهنية: هو النشاط العملي في سياق معين (action conceptualisée). وهو يرتبط بتوظيف معارف الفعل savoir-faire أو حسن التصرف savoir agir؛

✓ محور الموارد المتوفرة يرتبط بالموارد الداخلية للمهني (معارف، معارف الفعل، معرف الكينونة)، وموارد خارجية (وثائق، شبكات لبنك معلومات، وسائل تقنية...).

✓ محور مرتبط بممارسة تبصيرية للمهني pratique réflexive (أخذ مسافة من الممارسة الشخصية distancing) تجعله يعيد التفكير في ممارسته المهنية من حيث تعبئة وتوظيف موارد الكفاية والإستراتيجيات العملية التي أنجزها لحل نمط الوضعية المهنية موضوع التدبير. فهو نشاط ميتا-معرفي méta-cognitif يتطلب التمرن ويمكن القيام بالتعديل الذاتي autorégulation، مما يتيح بناء عليه:

- تنمية القدرة على التكوين الذاتي autoformation؛

- تحويل ما أكتسبه في سياق معين إلى سياقات أخرى transfert؛
- الثقة في النفس والإحساس بالفعالية الذاتية efficacité-auto؛
- تطوير طرق تصرفه؛
- تحويل ما عاشه من ممارسات مهنية خلال الوضعية المهنية إلى تجربة واعية expérience réfléchie.

يتم تقويم الكفاية المهنية من خلال قياس درجة قدرة المدرس المتدرب(ة) على التصرف والتوفق في حل وضعيات مهنية متنوعة يمكن أن يواجهها في حياته المهنية. وهذا يفترض لدى المدرس الحرفي معرفة اختيار وتوظيف ممارساته بمهنية ملائمة وفعالة تؤمن نجاح سيرورة النشاط المهني (العملية التعليمية- التعلمية، نشاط موازي...) من خلال التعبئة الملائمة للموارد الداخلية (معارف، معارف الفعل ومعارف الكينونة) والموارد الخارجية (معينات ديداكتيكية، بنك معلومات، مراجع تربوية، مواقع في شبكة الأنترنت...) ومن خلال تحويل المعارف التجريبية المكتسبة في إطار الوضعيات المهنية. هذا التقويم يركز على تتبع تصرف الأستاذ(ة) المتدرب(ة) بالنظر لمعايير ومؤشرات تعتمد لقياس درجة نماء الكفاية المهنية.

## 5. معايير ومؤشرات لتقويم الكفاية المهنية

يمثل المعيار صفة مجردة وعامة تعتمد كزاوية رؤية لمعينة ممارسة الكفاية خلال الوضعية المهنية. وتوظف المعايير في تقييم وإصدار حكم على درجة التحكم في الكفاية المهنية من طرف الأستاذ(ة) المتدرب(ة) مثلاً (الملاءمة، تعبئة الموارد، الانسجام، الممارسة التبصيرية، التفرد...). يعتبر المؤشر ترجمة إجرائية للمعيار وهو خلافاً لهذا الأخير مرتبط مباشرة بالوضعية موضوع التقويم، يصاغ في جملة أو بضعة جمل تعكس رؤية دقيقة وملموسة لممارسة الكفاية المهنية، وتمكن من تقدير إنجاز المدرس المتدرب(ة) بعدد أو نسبة مائوية... ونجد نوعين من المؤشرات:

- مؤشر كمي يقيس عتبات التحكم في المعيار برقم (0 أو 1) أو بنسبة مئوية (% )...؛
- مؤشر نوعي أو كيفي يصف كيفية تواجد المعيار في الإنتاج: وجود/عدم وجود،

وانطلاقاً من أشغال ورشات أعمال الأساتذة المكونين الذين أشرفوا على إعداد العدة البيداغوجية التجريبية للتكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين للموسم الدراسي 2012-2013، تم تحديد شبكة لمجموعة معايير



توظف وفق نمط الوضعية المهنية المعتمدة في النشاط التكويني. وفق الجدول الآتي:

وضعية مهنية حقيقية	وضعية مركبة			أنماذج لمعايير التقييم أصناف أنشطة التقييم
	اختبارات تطبيقية	اختبارات شفوية	اختبارات كتابية	
		X	X	○ الملاءمة
X	X	X	X	○ التعبئة/التوظيف المناسبة للموارد
	X		X	○ الانسجام
		X	X	○ قابلية الإنجاز
	X	X	X	○ سلامة المضامين (التخصص واللغة)
X				○ الإنصاف
X	X			○ الأصالة
X	X	X		○ جودة أشكال التواصل
X				○ الفعالية (تحقيق الأهداف)

## 6. تقييم موارد الكفاية المهنية

يمكن الحديث عن مستويين من تقييم الموارد:

- تقييم اكتساب الموارد: تشمل المعارف، المهارات ( معارف الفعل) والمواقف ( معارف الكينونة) يتم إرسائها خلال الأنشطة التكوينية النظرية والعملية في كل مجزوءة للتكوين، فتشكل رصيدا معرفيا وعمليا لدى الأستاذ(ة) المتدرب(ة). وتبقى الغاية الرئيسية من التكوين المهني مركزة على مصاحبة الأستاذ(ة) المتدرب(ة) لاكتساب وتطوير هذه المعارف النظرية والمعارف العملية لأنها تنمي المعارف الإجرائية savoirs procéduraux التي تمكن من نماء الكفايات المهنية وتطويرها (Laisne ، M) (et Poisson ، D . ; 2004).

- تقييم مدى التحكم في الوضعية المهنية، من خلال تحديد مستوى اكتساب الأستاذ(ة) المتدرب(ة) لقدرة على توليف الموارد ( المعارف الإجرائية) savoirs des combinaison procéduraux من أجل تعبئتها وتوظيفها بطريقة ملائمة في تدبير وضعية مهنية معينة.

على هذا الأساس يركز تقييم موارد الكفاية المهنية على تقييم درجة تملك المعارف الإجرائية وكيفية توليفها وتعبئتها وتوظيفها في وضعية مهنية معينة، أي تقييم القدرة على إدماج مكتسبات التكوين المهني *Intégration des acquis de la formation professionnelle* في سياق مهنة أستاذ (ة). لذا يبقى من المهم تفادي الانحراف إلى التركيز على تقييم المعارف والمهارات بشكل منعزل كما هو الحال في الطرق التقليدية التي تنحصر في الغالب على مستويات الاسترداد *Restitution* والتطبيق *Application*.

### 7. جمع المعلومات حول مكتسبات الأستاذ (ة) المتدرب (ة)

خلال التكوين يتم تتبع تطور توظيف مكتسبات الأنشطة المهنية بمركز التكوين الجهوي لمهن التربية والتكوين وكذلك بمؤسسات التطبيق من خلال استعمال نوعين من أدوات القياس: أدوات كمية *outils quantitatifs* وأدوات كيفية *outils qualitatifs*، نقدم بعض النماذج منها في الجدول الآتي:

أدوات كمية <i>outils quantitatifs</i>	أدوات كيفية <i>outils qualitatifs</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• رواثز المعارف</li> <li>• أسئلة الاختيار من متعدد</li> <li>• أسئلة مغلقة</li> <li>• تمرين ( تطبيقي، توليفي... )</li> <li>• اختبار</li> <li>• ملاحظة موجهة في الميدان</li> <li>• دراسة مؤشرات نوعية ( عدد الأخطاء في العملية )</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مقابلة مع الأستاذ (ة) المتدرب (ة)</li> <li>• ملاحظة مباشرة أثناء الممارسة المهنية</li> <li>• استمارة ذات أسئلة مفتوحة</li> <li>• تقرير يقدم فرديا أو لعمل مجموعات، بحث</li> <li>• محطة للتحويل، تركيب الأعمال في نهاية</li> <li>• الوضعيات المهنية</li> <li>• مونوغرافيا</li> <li>• الإنخراط في وضعية</li> <li>• تجمع بعد الوضعيات المهنية</li> </ul>

ملحوظة: خلال اعتماد نهج للتحقق من المكتسبات ومقارنة النتائج، يعتبر توليف عدة أدوات قياس مسألة هامة لكونها تمكن من فحص مدى انسجام و صلاحية ونجاعة المعلومات المسجلة.

### III. الإطار المنهجي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين

يتشكل هذا المحور من هذا الدليل على توضيحات منهجية وبعض مقترحات صيغ عمل. وهي بهذا المعنى تبقى على سبيل المثال بحيث يمكن صياغة غيرها أو نماذج على غير منوالها أو الاجتهاد في تنقيحها وتعديلها بما يراه الأساتذة والأستاذات المكونون ومختلف المؤطرين على المستوى الجهوي صالحا لتحقيق الأهداف المتوخاة. إن تقديم بعض النماذج أو الأمثلة لا يتوخى أكثر من طرح توجهات عامة لتقريب الرؤى في الاشتغال بين مختلف العاملين في المراكز وخلق نوع من التقارب في المناحي العامة لتأهيل أطر هيئة التدريس وفي إجراءات تقويمها. وتبقى الصلاحية لهيئات المراكز وأطرها لصياغة ما تراه مناسبا ومتكيفا مع حاجياتها وإمكانياتها واستراتيجيتها.

#### 1. مقترحات بصدد طبيعة مواضيع مباراة الدخول

##### 1.1. الاختبارات الكتابية

###### أ) الأهداف

بالرغم من أن مباراة الدخول تنصب على بعض المجالات التي لها علاقة بمجالات التأهيل كمجال علوم التربية ومجال التخصص، إلا أن التقويمات في هذا الإطار ينبغي أن تختلف من حيث الأهداف والصيغ عن التقويمات التي ستم خلال السنة التكوينية. كما تمت الإشارة إلى ذلك في الإطار المفاهيمي من هذا الدليل. ترمي الاختبارات الكتابية في مباراة الدخول أساسا إلى التعرف على مدى امتلاك المترشح لبعض الاستعدادات الكفيلة بجعله قادرا على التجاوب بإيجابية مع متطلبات التكوين وشروطه والتوفر على عتبة من المهارات والمعارف التي من دونها لا يمكنه أن يكون مؤهلا لتلقي مختلف التكوينات المقررة بالمركز والخاصة بالسلك الذي اختاره.

لهذا الاعتبار وبحكم أن مواضيع المباراة تصاغ على المستوى الجهوي، يُستحب أن تركز على الاستعدادات لا على الكفايات المتوخاة من التكوين وأن تصاغ ما أمكن على شكل تقويم وضعيات لا على شكل اختبارات لمعارف مجردة وغير ذات وظيفة.

إن المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ليست مؤسسات للتكوين الأكاديمي وبالتالي فوالجوها لن يتلقوا تكوينات حصرية في تخصصاتهم، الأمر الذي يفرض أن يكونوا ملمين بتلك التخصصات التي سبق لهم تلقيها بالجامعة أو من خلال تجارب خاصة. لذلك ينبغي للمباراة ألا تكون استنساخا لا لامتحانات الجامعة ولا

لامتحانات المراقبة المستمرة أو امتحان التخرج بالمركز، بقدر ما ينبغي أن تركز على مدى توفير تلك التخصصات الجامعية والتجارب الشخصية للمهارات والمعارف الكفيلة باستيعاب موارد مجزوءات التكوين المقررة خلال السنة التكوينية المؤدية إلى نماء الكفايات المهنية الأربعة.

#### ب) مقترحات مواصفات اختبار كتابي في مجال المعارف والمهارات التربوية

هناك العديد من صيغ الاختبارات الكتابية التي يمكن أن تطرح في هذا الباب، إلا أنه يفضل أن يتم انتقاء ما يمكن أن يساعد على تعرف أكبر عدد من المؤشرات واختيار الصيغ الأقرب إلى طرح وضعيات تحيل على توظيف الموارد ضمن وضعيات مهنية.

مثال من مجال المعارف والمهارات التربوية:

- الانطلاق من نص حول قضية من قضايا التربية والتكوين وتذييله بأسئلة تتوخى تحديد مستوى معارف المترشح حول القضية المثارة وحول كيفية تناولها ومدى توظيفه لبعض قراءاته في مجال علوم التربية وطريقة عرضه للأفكار وأساليب التحليل والاستنتاج ومختلف المهارات التي يمكن أن تشكل استعدادات للتعاطي مع مضامين وتقنيات مجزوءات التكوين المقررة بالمراكز وفق السلك المختار.

- الانطلاق من عرض حالة تربوية ومطالبة المترشح بتحليلها، بغاية التعرف على قدرته على فهم الظواهر والحالات وقدرته على افتراض عواملها ومسبباتها واقتراح الحلول الملائمة مع التعليل. وينبغي للحالات المقترحة أن تكون قريبة من الواقع مأخوذة من مجالات السلك المختار وأن تكون مركبة تسمح بإمكانية الحكم على قدرات المترشح وعلى مهاراته ومواقفه.

### 1.2. الاختبارات الشفهية

#### أ) الأهداف:

تمكن الاختبارات الشفهية من التعرف على استعدادات المترشحين وقدراتهم على التواصل وعلى التعامل مع وضعيات يتم تركيبها situations construites.

إن الاختبارات الشفهية والعملية مناسبة لرصد إمكانيات المترشحين والمترشحات وترتيبهم من حيث استعداداتهم في المجالات التي ستشكل محاور التكوين، ومنها القدرة على التواصل والحافزية لممارسة التدريس والإلمام بالملاحظ العامة للاشتغال البيداغوجي ولنظام التربية والتكوين وللتقنيات الأساسية للإعلام والتواصل.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن للمقابلة أن ترصد مستوى بعض القدرات المعرفية (استراتيجية الاستدلال، القدرة على الإقناع، ترتيب الأفكار ووضوحها، القدرة على تحويل المعيش إلى تجربة مهنية، الإبداعية...) وبعض الخصائص

العامة للشخصية (الحافزية، تقبل الحوار، تصور الذات، الطموح والقدرة على التطور، الاتجاهات الاجتماعية، القدرة على ممارسة الميثة- معرفة والتحليل التبصري...).

يمكن لهذه المقابلة، أيضا، أن تستعين بشبكات للتقويم ذات معايير ومؤشرات واضحة تسمح بتحقيق أحكام موضوعية ومنصفة خاصة وأن الأمر يتعلق بمباراة يتم خلالها ترتيب المرشحين حسب الاستحقاق.

تجدر الإشارة إلى أن طبيعة بعض التخصصات تتطلب خلال هذه المرحلة الوقوف -من خلال اختبارات عملية تستوجب تدابير خاصة- على مدى تمكن المرشح من الكفايات والمهارات «الأكاديمية» في مجال التخصص، كالمهارات الرياضية بالنسبة لمسالك تكوين أساتذة التربية البدنية أو المهارات الموسيقية بالنسبة لمسلك تأهيل أساتذة التربية الموسيقية مثلا.

#### ب) مقترحات لبعض صيغ الاختبارات الشفهية والعملية:

يمكن في هذا الباب اللجوء إلى مجموعة من الصيغ والتقنيات التي يمكن الاستعانة بواحدة منها أو الجمع بين أكثر من واحدة أو استعمال مجموعة منها بالتناوب. ومن هذه التقنيات يمكن ذكر:

■ تقنية الملاحظة: يمكن الاستعانة بها من أجل رصد ردود فعل المرشح (ة) ومدى تحكمه في تواصله اللفظي وغير اللفظي، المهارات المرتبطة بالوضعية التي تتطلبها مهنة التدريس...

■ تقنية الاستجواب: للحصول على المعلومات حول تجارب المرشح (ة) وخبراته وحافزته

■ تقنية المناقشة: لتبين مستوى المرشح (ة) وقدرته على التحليل والتركيب وممارسة التقويم الذاتي والتحليل التبصري...

■ تقنية العرض: للتعرف على مستوى وضوح الأفكار لدى المرشح (ة) وقدرته على تنظيمها وتوثيقها واختيار الموارد المناسبة وحسن توظيفها وسلامة عرض القضايا ومستوى التمكن من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديمها...

■ تقنية حل مشكلة: لتبين مدى امتلاك المرشح (ة) للقدرة على التعامل مع الوضعيات التربوية وكيفية تحليلها وتقديم الاقتراحات لحلها، كما يمكن أن تكون وسيلة لرصد قدرته على الإبداع وعلى البحث...

■ تقنية الروائز: لمعرفة مستوى بعض القدرات والمهارات لدى المرشحين والمرشحات...

■ تقنية لعب الأدوار: يمكن أن تشكل وسيلة لتبين قدرة المترشح (ة) على التفاعل وعلى النقاش وفن الإنصات وعلى إيجاد الحلول وعلى استدماج الأدوار والمهام التربوية... ■

## 2. مقترحات حول تدبير التقويم التشخيصي التنبئي

(أ) الأهداف:

يشكل التقويم التشخيصي بالنسبة للتكوين عامة وللتكوين على مهن التربية أهمية كبيرة بحكم كونه يمثل منطلق التكوين وأرضيته.

إن هندسة التكوين تنطلق أساسا من نتائج التشخيص الذي يتم في البداية والذي يحدد الحاجات لدى المتكويين. وعلى خلاف أشكال التعليم والتكوين التقليدية، فإن التكوين بالكفايات المهنية لا يمكن إلا أن يكون مبنيًا على رصد تلك الحاجات وعلى تحليلها واستخلاص التوجهات التي ينبغي سلكها.

إن الحاجات التي يبرزها التقويم التشخيصي هي ما يتم ترجمتها إلى أهداف تكوينية يشكل تحقيقها مقومات بناء الكفايات المحددة. لذلك كان هذا النمط من التقويم يحدد الفارق الموجود في بداية السنة التكوينية بين ما ينبغي أن يكون عليه الأستاذ (ة) المتدرب (ة) في نهاية التكوين (ملتح التخرج) وبين ما هو عليه آنئذ، أي حاجاته.

وأمام صعوبة تفريد التكوين بحكم تباين الحاجات بين المترشحين والمترشحات، سواء على مستوى معارفهم أو مهاراتهم واتجاهاتهم، فإن التقويم التشخيصي يسمح بوضع خطة تكوينية سريعة للدعم والمعالجة تضمن الارتقاء بجميع والمتدربات المتدربين إلى مستوى متقارب mise à niveau يشكل انطلاقة التكوين الموحدة وفق الكفايات المحددة. وفي غالب الأحيان يكون استكمال التكوين أداة هذا الارتقاء من أجل توحيد نقطة الانطلاق، غير أنه في أحيان أخرى يمكن أن يستمر هذا الاستكمال لمدة أطول بحكم طبيعة الخاص وقوته.

يمكن لهذا الأسلوب من المعالجة أن يتم عبر مجموعات حاجات منسجمة groupes de besoins homogènes، حيث يتم تفييء الأساتذات والأساتذة المتدربين إلى مجموعات وفق ما تبين للمؤطرين من حاجات لديهم (مثلا: حاجات في اللغات والتواصل، حاجات في المعارف المرتبطة بمادة التخصص، حاجات في مجال الاتجاهات والمواقف التربوية، حاجات في معارف الفعل المعرفي savoir-faire cognitif أي كيفية معالجة المعلومة والعقلنة وتعلم التعلم). وباعتبار ضعف الحيز الزمني المخصص لمعالجة حاجات الأساتذة المتدربين في

مناهج التكوين، وخاصة منها ج مسلك تأهيل أساتذة التعليم الابتدائي، يبدو جليا أن لا محيد عن الاعتماد أساسا على التكوين الذاتي والتكوين بالأقران في هذا المجال.

إن التقييم التشخيصي، بحكم طبيعته، لا يدخل ضمن خانة التقييمات الجزائية التي يحصل الأستاذ (ة) المتدرب (ة) بصدها على نقطة تحسب في مكونات معدله العام، بل يركز على وضع تقديرات بصدد قصوراته ومكامن الخلل أو النقص الذي تعترى معارفه او مهاراته والتي يمكن أن تعرقل اكتسابه للموارد المتوقع بناؤها خلال السنة التكوينية.

(ب) مقترحات لبعض صيغ التقييم التشخيصي:

يمكن في هذا الإطار اللجوء على مجموعة من الوسائل والتقنيات ، منها على سبيل المثال:

- الروائز المعرفية
- الاختبارات الموضوعية
- سلالم الاتجاهات
- الاستثمارات
- الاختبارات المقالية
- التمارين التطبيقية
- الأسئلة الكتابية أو الشفهية
- المقابلة الموجهة
- لعب الأدوار
- المجموعات البؤرية focus groups
- ...

### 3. مقترحات حول كيفية تدبير التقييم التكويني

(أ) أهداف التقييم التكويني

يرمي التقييم التكويني إلى تطوير تعلم التعلم، وذلك من خلال التركيز على سيرورة التكوين والاكتساب التي ينخرط فيها الأستاذ (ة) المتدرب (ة) بفعالية، وكذلك من خلال تطوير التقييم الذاتي والتحليل التبصري

ومساعدة المتدربين على فهم عمليات اكتسابهم وبلورة استراتيجيات خاصة لتعلم التعلم. لقد أبرزت العديد من الدراسات أهمية هذا النوع من التقييم بل وضرورته سواء بالنسبة للمكون (ة) أو المتدرب (ة)، نظرا لما يسمح به من تغذية راجعة تفيد في إعادة النظر في أشكال الاشتغال البيداغوجي والديداكتيكي وفي تعديل الاستراتيجيات المعرفية ومعالجتها.

والملاحظ في مختلف أنماط التعليم وأسلاك التكوين، وخاصة تلك المرتبطة بالتعليم العالي، أن هناك عدم وجود اهتمام كافٍ بهذا النوع من التقييم لحساب التقييمات الإشهادية. ذلك أن تركيز النصوص في الغالب على التقييم الجزائي يجعل المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين والجامعات تعطي أهمية أكبر لهذا النوع ولا تبرز إلا انشغالا أقل بالتقييم التكويني الذي يؤثر بشكل واضح على اكتساب الموارد والكفايات.

يعرف بيرينو التقييم التكويني بكونه كل تقييم يرمي إلى مساعدة المتعلمين على التعلم وعلى التطور، أي على إعادة تنظيم تعلماتهم في اتجاه تحقيق المشروع التربوي (Perrenoud، 1998، p. 120) ويعتبر سكالون G. Scallon بأن هذا التقييم يمكن أن يتحول إلى تقييم للتكوين فعلا، فهو يتجاوز خلق التغذية الراجعة للمكونين والأساتذة (تغذية خارجية) إلى تكوين المتعلمين على تنظيم ومعالجة مساهمهم الخاص في التعلم، وذلك انطلاقا من مبدأ أن الإنسان، ومنذ طفولته المبكرة، يكون قادرا على تمثل ولو جزئيا ميكانيزماته العقلية.

وهكذا يمكن القول إن التقييم التكويني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يمكن أن يخدم أمرين:

- توفر المكونين على التغذية الراجعة الكفيلة بالتدخل الفوري لمساعدة التكوينين على الوعي بصعوباتهم والعمل على تجاوزها، وهذا يفترض أن يكون المتدرب عارفا بأهداف التكوين للمقارنة والتأمل التبصري
  - تملك المكونين لأدوات تقييم الأساتذة المتدربين والقدرة على استباق عمليات التعديل والمعالجة.
- ويمكن التقييم التكويني من تحديد درجة المكتسبات المهنية ( موارد الكفاية المهنية ومستوى التحكم في تدبير الوضعيات المهنية ) ومن الكشف عن الصعوبات والنقائص عند كل أستاذ(ة) متدرب(ة)، مما يتيح أجراة وظيفة التعديل للتكوين وذلك على ثلاثة مستويات:

- تعديلات على مستوى تعلم المكتسبات من طرف الأستاذ(ة) المتدرب(ة)؛
- تعديلات على مستوى تنظيم الأنشطة التكوينية من طرف الأساتذة المؤطرين؛
- تعديلات على المستوى الذاتي للأستاذ(ة) المتدرب(ة) autoévaluation عبر ممارسة تبصيرية.

(ب) مقترحات لبعض إجراءات التقييم التكويني:

تختلف صيغ التقييم التكويني عن باقي صيغ التقييمات الأخرى، نظرا لأهدافها التكوينية المباشرة ولا رتكازها



على بعض البيداغوجيات التي تمنح قليل اهتمام للتقني (بيداغوجيا التحكم، بيداغوجيا الخطأ...). ويمكن القول إن صيغ وتقنيات التقويم التكويني تركز على ثلاث إجراءات:

- الملاحظة (ملاحظة ردود فعل المتدربين، مستويات اكتسابهم، تفاعلاتهم، أخطائهم، الصعوبات التي تعترض تكوينهم...);

- التدخل (اصطحاب المتدربين على فهم الصعوبات، الاشتغال معهم على التمثلات والاستراتيجيات المعرفية عوض تصحيح الأخطاء، الاشتغال على الأبعاد السيكلولوجية والسيكوسوسيولوجية عوض التركيز فقط على الأبعاد المعرفية...);

- التعديل الذاتي: إذ لا يكفي أن يتدخل المكون لاقتراح التعديلات الضرورية، بل إن الأساس هو هل تلقى المتكون الخطاب الرامي إلى التعديل بالشكل الملائم. يمكن الإشارة، أيضا، إلى أن التعديل ينبغي أن ينصب على الأنشطة وعلى استراتيجية التعلم.

يمكن للأستاذ (ة) المكون أن يلجأ في هذا الإطار إلى مجموعة من الأدوات البيداغوجية، منها:

- وضع معايير للتقويم من خلال مسلك التعاقد، حيث يتمكن للمتدرب (ة) من قياس ما أنجزه وما تبقى له لينجزه.

- مقارنة الخطأ كأداة للتكوين *erreur formative* ، حيث ينظر إلى الخطأ إيجابيا كأحد أدوات التكوين

- المقابلات التقييمية والتي تسمح للمتدرب (ة) بالوعي بالاستراتيجيات التي يسلكها والقيام بالتأمل التبصري لأنشطته التكوينية واكتساب الثقة في الذات.

وفي هذا الإطار ، يمكن للتقويم التكويني الاعتماد على بعض التقنيات، منها على سبيل المثال:

- الملاحظة المجردة والملاحظة بالأدوات (شبكات، تصوير فيديو...)

- التعليم المصغر

- الأسئلة

- التمارين التطبيقية

- المناقشة

- وضعيات حقيقية ( الدروس التطبيقية، أنشطة موازية...)

- الاشتغال على وضعيات مركبة

- .....

#### 4. مقترحات حول تدبير المراقبة المستمرة

تعتبر المراقبة المستمرة من الوسائل الأساسية لتقويم اكتسابالأستذات و الأساتذة المتدربين للموارد ومدى استيفائهم لمختلف المجزوءات والتي تسمح تعبئتها بتحقيق الكفايات المرسومة بالنسبة للتأهيل.

إن التكوين بالكفايات في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لا يعني التغافل عن التأكد من كون الموارد قد تم اكتسابها، ذلك أنه من دون اكتساب هذه الأخيرة لا يمكن تصور بناء تلك الكفايات ولا نمائها.

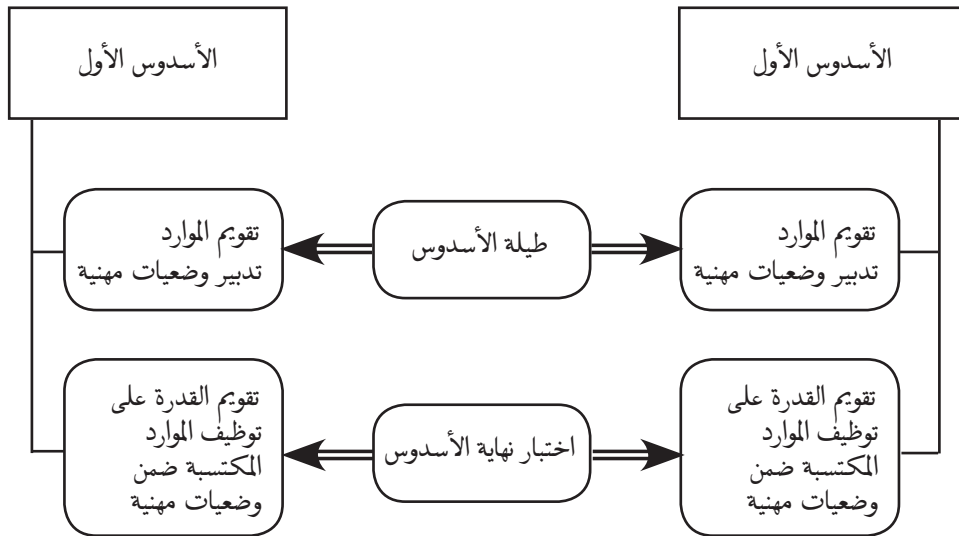
تعتبر نقط المراقبة المستمرة ضمن أسدوسي السنة التكوينية مؤشرا على مدى امتلاك الأستاذ (ة) المتكون(ة) لمجموع هذه الموارد التي يكون عليه تعبئتها بالشكل الملائم ضمن وضعيات مهنية معينة. وهكذا يمكن أن نتحدث عن محطتين في المراقبة المستمرة

- المراقبة المستمرة ضمن الأسدوس الأول، وتشمل:

- تقويم الموارد خلال الأسدوس بكامله (40%)
- تقويم القدرة على توظيف الموارد المكتسبة في وضعيات مهنية خلال اختبار نهاية الأسدوس (60%)؛

- المراقبة المستمرة ضمن الأسدوس الثاني: وتشتمل:

- تقويم الموارد التي تم الاشتغال عليها ضمن هذا الأسدوس،
- تقويم استيفاء المجزوءات عبر تدبير وضعيات مهنية.



ترتكز المراقبة المستمرة، التي تتم على طول السنة التكوينية، على مجموعة من القواعد والمحددات، منها:

- يُفضل التركيز على صياغة التعليمات على شكل وضعيات تعليمية جزئية أو كلية عوض الاعتماد على اختبار للذاكرة أو لمعلومات معزولة، وذلك انسجاما مع طبيعة التكوين المهنية وتهيئتها للتقويمات المرتبطة بالكفايات.

- يمكن للمراقبة المستمرة أن تكون جزئية ترتبط بمادة معينة، كما يمكن أن تكون مشتركة بين أكثر من مادة، حيث يتم تفصل موارد مختلفة تنتمي منهجيا إلى تخصصات مختلفة لتوظيفها في وضعيات معينة (أنشطة مهنية، تداريب ميدانية...).

- يمكن اللجوء في المراقبة المستمرة إلى مختلف أشكال وتقنيات التقويم (الفروض، الأسئلة الشفوية والكتابية، العروض، التمارين المحروسة والمنزلية، التقارير، الدروس التطبيقية الواقعية والمثلية، الأنشطة التربوية الخارجية، الأنشطة والمساهمات داخل الفصل، التلخيصات والتعليق، المقالات، التحضيرات المختلفة، ...)

- يمكن الاستعانة بشبكات تقويم لتقدير كمي وكيفي للإنجازات.

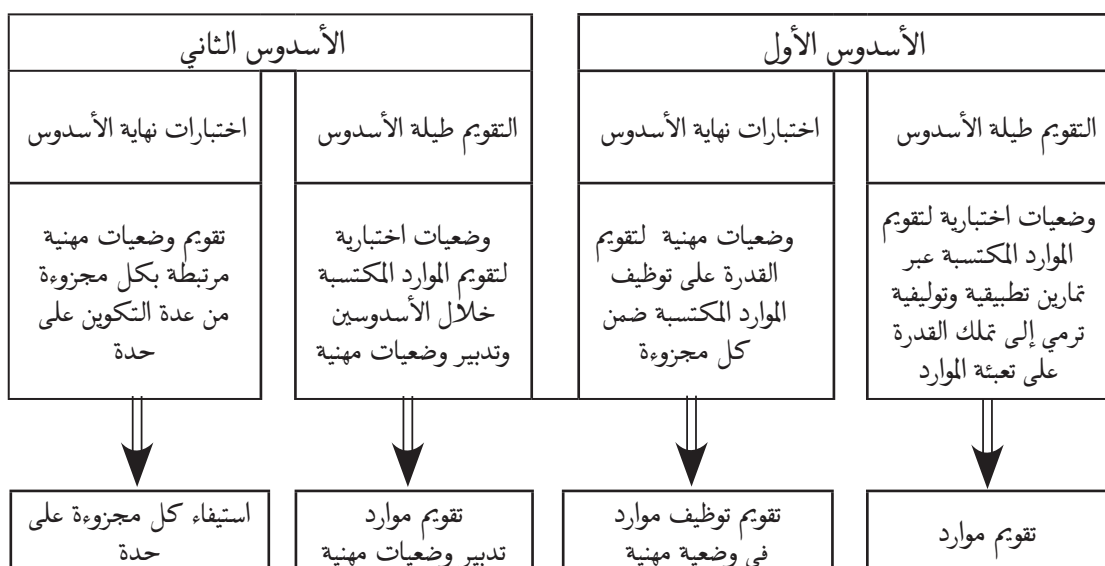
ترتكز المراقبة المستمرة التي تنظم خلال اختبار نهاية الأسدوس الأول على:

- طيلة الأسدوس: وضعيات اختبارية لتقويم الموارد المكتسبة عبر تمارين تطبيقية وتوليفية ترمي إلى تملك القدرة على تعبئة الموارد
- اختبار نهاية الأسدوس الأول: وضعيات مهنية لتقويم القدرة على توظيف الموارد المكتسبة في كل مجزوءة

ترتكز المراقبة المستمرة التي تنظم خلال الأسدوس الثاني على:

- طيلة الأسدوس: وضعيات اختبارية لتقويم الموارد المكتسبة خلال الأسدوسين،
- اختبار الأسدوس الثاني: تقويم وضعيات مهنية مرتبطة بكل مجزوءة على حدة.

ويوضح الجدول التالي تلخيصا لطبيعة كل جزء من أجزاء المراقبة المستمرة:



## 5. مقترحات بصدد إجراء امتحان التخرج

يتم امتحان التخرج بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في نهاية السنة التكوينية وبشكل أداة التقويم الإجمالي. ويتكون من شقين، اختبار كتابي واختبار شفهي. وبحكم مقارنة التكوين المرتكزة على الكفايات، فإن هذا التقويم يبنني على تقويم الكفايات الأربعة المقررة في ترابطها.

من الصعب تصور تقويم هذه الكفايات عبر اختبارات مقالية او اختبارات متعددة الاختيارات، كما أنه من الصعب إيجاد مواضيع مقننة، كما يرى بيرينو، فالكفاية ليست مجرد حركة أو إجراء بسيط أو إجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة، إنها استراتيجية حقيقية في الاشتغال والعمل. إنه عندما يتم العزم على تقويم كفايات متدرب استكمل تكوينه، لا يمكن القيام بذلك خارج وضعية مهنية حقيقية أو مركبة.

وبالرغم مما طرحته مسألة تقويم الكفايات من إشكالات نظرية، فإنه يمكن لامتحان التخرج أن يركز في تقويمه للكفايات على ما يأتي:

- ملاحظة الأستاذ المتدرب وهو في وضع إنجاز ضمن وضعية أو وضعايات تشكل عينة تمثيلية للوضعايات المهنية للتدريس في السلك الذي تكوّن له.
- التمكن من مساءلته حول مبررات اختياراته خلال إنجاز، وليس بالضرورة حول المعارف التي قدمها.
- أي بمعنى آخر استفساره حول تماثلاته واختياراته والمنطق الذي تحكم اشتغاله ضمن الوضعية التي تعامل معها.

إن هذين المقومين لا يمكن أن يفيا بالغرض المراهن عليه ما لم يكن اختيار الوضعيات المهنية خاضعا لمجموعة من الشروط، من بينها:

❖ أن تكون وضعية الامتحان المختارة من طرف لجنة الامتحان مركبة والمهام المطلوبة ضمن سياقات وليست منفصلة أو عارية

❖ أن تكون ممثلة للمهام المهنية ما أمكن (أنشطة من داخل الفصل، أنشطة من خارج الفصل)

❖ أن يشارك في وضعها مختلف الأساتذة المكونون، حتى يتم تبين مدى قدرة المتدرب على تعبئة مختلف الموارد وتوظيفها

❖ أن تركز المناقشة التي تلي الإنجاز على تفسير الاختيارات وتحليلها وإبراز كيف تم انتقاء الموارد وتعليلها

❖ أن تتوسع المناقشة إلى المشروع التربوي أو البحث التربوي الذي أنجزه الأستاذ (ة) المتدرب (ة)

❖ أن تحيل على مطالبة الأستاذ المتدرب بعرض ملفه البيداغوجي المهني portfolio professionnel الذي ينبغي أن يتضمن إنجازاته التربوية خلال السنة مرتبة حسب اختياره (تخطيطات، وسائل أو أدوات قام ببنائها أو تكييفها، أدوات لتدبير القسم، شبكات قام بصياغتها، أنشطة إشعاعية ساهم في إنجازها...)

❖ أن يتم التصحيح من طرف مختلف المؤطرين بناء على معايير ومؤشرات واضحة (أنظر جدول المعايير)

❖ أن يخصص حيزٌ من المناقشة لبعث الممارسة التبصري الذي الذي ينبغي أن يشكل بعدا هاما من أبعاد الكفايات المهنية.

وهكذا ينقسم امتحان التخرج إلى جزأين، جزء كتابي يرتبط بتقديم تخطيط شامل لدرس (سلك التأهيلي) أو درسين (سلكا الأولي- الابتدائي والثانوي الإعدادي)، وجزء شفهي يتضمن عرض هذا الدرس أو هذين الدرسين ومناقشتها التي تحيل على مجالات واسعة من المهام المهنية (البحث والمشروع التربويان، الملف التربوي المهني...).

بناء على النتائج المحصل عليها في كل من المراقبة المستمرة و امتحان التخرج، يحدد نخاح الأستاذ (ة) المتدرب (ة) أو رسوبه وذلك بناء على مقتضيات القرار المنظم لنظام التأهيل بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المشار إليه أعلاه.



## المراجع

### 1. مراجع بالعربية:

- المرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالجريدة الرسمية عدد 6018-09 ربيع الأول 1433 الموافق لـ 2 فبراير 2012.
- النصوص التشريعية المنظمة لمباريات الولوج وللدراسة والامتحانات بمختلف مسالك تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

### 2. مراجع بالفرنسية:

- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), Évaluation formative et didactique du français (p. 81-98). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (dir.), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes (p. 33-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollangier (dir.), L'énigme de la compétence en éducation (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L.; (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Editions De Boeck Université. Bruxelles, Belgique.
- Auger, R. (2000). Formation de Base en Évaluation des Apprentissages. (Vol. 1- Bref historique de l'évaluation des apprentissages). Outremont: Éditions Logiques.
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles: Édition Labor.
- Bélair, L. M. (1995). Profil d'évaluation: Une analyse pour personnaliser votre pratique. Montréal: Les Editions de la Chenelière.
- Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), Les compétences professionnelles en Enseignement et leur évaluation (p. 181-191). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- De Landsheere, G. (1974). Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Bruxelles: Editions Labor.

- Donnay, J. (1999). Des processus d'apprentissage dans quel(s) sens? Chapitre 11 in Depover, C. et Noël, B. L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Bruxelles. Editions De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.
- Guillet, A; (1998). Développer les compétences pour une ingénierie de la formation, 2<sup>ème</sup> édition, ESF éditeur, paris, France.
- Laisne, M ; Poisson, D. : Innover en information des maîtres et des formateurs adultes, USTL ; CUEEP, juin 2004, Les cahiers pédagogiques.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur (1re éd. 1982). Laveault, D. (1994). L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité? Pédagogie Collégiale.
- Laveault, D. (1999). Auto-évaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover et B. Noël (dir.), L'évaluation des compétences et des processus pédagogiques (p. 55-79). Bruxelles: De Boeck.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), Les compétences professionnelles et leur évaluation (p. 169-179). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Boterf, G. (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation.
- Leboterf, G; (1997). De la compétence à la navigation professionnelle, Les éditions d'organisation, Paris cedex, France.
- Leboterf, G; (2005). Ingénierie et évaluation des compétences, 4<sup>ème</sup> édition, édition d'organisation, Paris cedex, France.
- Leboterf, G; (2006). Ingénierie et évaluation des compétences, Collection ressources humaines, 5<sup>ème</sup> édition, Editions d'organisation, groupe Eroylles, Paris cedex, France.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessité, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A. M. Huynen (dir.), L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- PERRENOUD, P. (1998) L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck, Paris :Larcier.
- Scallon, G. (1999). L'évaluation formative. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G ; (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. 2<sup>ème</sup> Edition du renouveau pédagogique? Québec, Canada.



- Scallon, G. (2007). Le développement d'une compétence. À la recherche d'une méthodologie d'évaluation. Document télé accessible à l'adresse <[http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/lib\\_php/info\\_archive.asp?id=200](http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/lib_php/info_archive.asp?id=200)>. Consulté le 5 septembre 2008.
- Tardif, J. (2007). L'évaluation des compétences. Documents le parcours de développement. Edition Chenelière Education, Montreal(Québec).



## الفهرس

3	تقديم
5	الإطار المرجعي التنظيمي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين
5	تقويم ملمح الدخول (مباراة الدخول)
6	مجالات المباراة
6	مواصفات الدخول لأسلاك المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين
7	مجالات الاختبارات الكتابية بمباراة الدخول
7	تقويم على مدى السنة التكوينية
7	التقويم التشخيصي التنبئي
8	التقويم التكويني
8	التقويم الجزائي
8	المراقبة المستمرة
10	امتحان التخرج
12	مفاهيم أساس لتقويم التأهيل المهني لدى المدرس(ة) المتدرب(ة)
12	التأهيل المهني
12	مفهوم المهنة
13	الوضعية المهنية أداة لتقويم الكفاية المهنية
15	تقويم الكفاية المهنية
16	معايير ومؤشرات لتقويم الكفاية المهنية
17	تقويم موارد الكفاية المهنية
18	جمع المعلومات حول مكتسبات المدرس المتدرب(ة)
19	الإطار المنهجي للتقويم بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين
19	مقترحات بصدد طبيعة مواضيع مباراة الدخول
19	الاختبارات الكتابية
20	الاختبارات الشفهية
22	مقترحات حول تدبير التقويم التشخيصي التنبئي
23	مقترحات حول كيفية تدبير التقويم التكويني
26	مقترحات حول تدبير المراقبة المستمرة
28	مقترحات بصدد إجراء امتحان التخرج
31	المراجع
35	الفهرس